

Kirchner, Constanze: Kunstdidaktische Methoden
ästhetischer Bildung. Überlegungen zu einem autonomen
Gegenstandsfeld. In: Engels, Sidonie/ Preuss, Rudolf/
Schnurr, Ansgar (Hg.): Feldvermessung Kunstdidaktik.
Positionsbestimmungen zum Fachverständnis. kopaed:
München 2013, S. 139-148

Constanze Kirchner

Kunstdidaktische Methoden ästhetischer Bildung Überlegungen zu einem autonomen Gegenstandsfeld

Seine Schriften hat Klaus-Peter Busse in vielfältiger Weise den kunstdidaktischen Methoden gewidmet – und zwar in solch frappierend fachspezifischer Weise, dass sich daraus die Frage ergibt, ob nicht der Kunstdidaktik genuin eigene, fachlich autonome Methoden inhärent sind. Freilich besitzt jedes Fach eigene Lern- und Arbeitsmethoden, und immer müssen die Vermittlungsmethoden dem Lerngegenstand angemessen sein – ausgehend von einem bestimmten Methodenrepertoire, das in Unterrichtskontexten angewendet wird. Doch wodurch sollte sich ausgerechnet das Fach Kunst von den generellen Lehr- und Lernmethoden im Unterricht unterscheiden – und eigene Methoden generieren? Oder anders gefragt: Lassen sich mit kunstdidaktischer Methodenkompetenz andere, eigene Weltzugänge schaffen? Wenn ja, welche?

Der Erwerb von Methodenkompetenz im Fach Kunst dient dem systematischen Erkenntnisgewinn in Bezug auf produktiv-künstlerische Verfahren, dem Erkenntnisgewinn im Feld kreativen Gestaltens sowie hinsichtlich der Rezeption von Alltagsbildern, Kunstwerken und Architektur. Methodenkompetenz beschreibt, wie die Zugänge zu den Fachinhalten eigenständig angeeignet werden können. Die im Fach Kunst zu erwerbenden Methodenkompetenzen sind nur ein kleiner Teil eines Kompetenzspektrums, das sich auch auf personale Kompetenzen bezieht (z.B. die Fähigkeit zur Selbstreflexion, Beharrlichkeit, Ausdauer, Motivation, Vertrauen in die eigene Gestaltungskraft, Neugier, Interesse ...), auf soziale Kompetenzen (z.B. Kooperationsfähigkeit bei der Schulhausgestaltung, Kommunikationsfähigkeit, Verantwortung übernehmen, sich abstimmen oder kompromissfähig zu sein) sowie auf Wissenskompetenzen (z.B. Sachkenntnisse über Gestaltungsmittel und Verfahren, Fachbegriffe und Kunstwerke). Die Methodenkompetenzen, oder auch Handlungskompetenzen genannt, zielen oftmals auf das Wahrnehmen und Erproben von Materialien und Verfahren, auf das bewusste Gestalten und Präsentieren sowie auf das Erschließen von Merkmalen, Deutungen und Kontexten zu Bildern, Gemälden, Skulpturen und gebauter Umwelt. Soweit zeigen sich keine Differenzen zu anderen Disziplinen. Doch im Unterschied zu einigen anderen Fächern beinhaltet das Fach Kunst deutliche Anteile subjektiver Ausdrucksmöglichkeiten. Ausgehend von dem genuin vorhandenen ästhetischen Ver-

halten von Kindern und Jugendlichen, das die Tätigkeiten sammeln, ordnen, basteln, formen, bauen, konstruieren, Materialien untersuchen, Umwelt gestalten, Medien nutzen, Rollen erproben, sich kleiden usw. einschließt, kann der Kunstunterricht u.a. vielerlei ästhetische Erfahrungen initiieren und subjektive Ausdrucksmöglichkeiten fördern. Das individuelle Lernen wird in das Zentrum gerückt, um eine kontinuierliche Entwicklung der gestalterischen Ausdruckskompetenzen zu gewährleisten. Der individuelle Ausdruck wird dann möglich, wenn ästhetische Bildungsprozesse (wie zum Teil auch im Deutsch-, Musik- und Sportunterricht) angelegt sind und altersangemessene Darstellungsbedürfnisse Berücksichtigung finden.

Subjektive Beteiligung und Leidenschaft

Um der Frage nachzugehen, inwiefern die Kunstdidaktik als einzigartiges Gegenstandsfeld eigener Methoden bedarf, rücken die Charakteristika ästhetischer Bildungsprozesse in den Blick: Ästhetische Bildung entsteht im Wechselspiel von Rezeption und Produktion in den Bereichen Musik, Tanz, Bildende Kunst, Literatur, Poesie, aber auch Internet, Film, Werbung usw. Der Rezeptionsprozess – z.B. beim Lesen von Gedichten oder beim Betrachten von Gemälden – ist keine passive Angelegenheit, sondern der Rezipient wird gezwungen, aktiv und eigenständig Sinn zu erschließen. Das heißt, er muss sich auseinandersetzen – sowohl mit dem Anderen, Fremden – präsentiert im Gedicht oder im Kunstwerk – wie auch mit sich selbst – um das Erfahrene einzuordnen, zu strukturieren usw. Er gestaltet das Werk aktiv mit. Denn diese Eigenschaft haben ästhetische Phänomene; sie lassen dem Rezipienten die Möglichkeit, sich selbst in das Werk mit allen Empfindungen und Gedanken einzubringen, eigene Vorstellungen dazu zu entwickeln und eigene Interpretationen mit Mut vorzutragen. Im Produktionsprozess zeigt sich die aktive Gestaltung von Wirklichkeit ganz offensichtlich: Das Zeichnen, Malen, Bauen oder Fotografieren erfordert das Aktivieren innerer Vorstellungen, innerer Klänge, innerer Dialoge, innerer Bilder, Fantasien und Träume. Es wird etwas hervorgebracht – und zwar etwas, das auf ästhetische Weise gestaltet ist. Mit dieser Hervorbringung verbinden sich mehrere Aspekte: Einerseits entstehen Kompetenzgefühle, wenn ich etwas hervorbringe, wenn ich etwas erschaffe, wenn das Werk – in welcher Form auch immer – vollbracht ist und mir gegenüber steht. Mit den Kompetenzgefühlen wächst das Selbstwertgefühl, also die Ich-Stärke. Andererseits bringe ich dabei etwas von mir persönlich hervor – ein Motiv, das mich beschäftigt, ein Gefühl, eine Leidenschaft, ein Interesse – gleich, ob ich ein Bild gestalte oder einen Text schreibe.

Ästhetische Bildungsprozesse erfordern ein hohes Maß an subjektiver Beteiligung, das bedeutet, dass die Person aktiv und emotional in die Prozesse des bildnerischen

Gestaltens und des Sinnerschließens beim Verstehen von Kunstwerken oder Alltagsbildern eingebunden ist. Subjektive Beteiligung entsteht, weil ein ästhetisches Interesse genuin anthropologisch verankert ist¹, weil ein Drang existiert, gestalterisch in die Welt einzugreifen und Spuren zu hinterlassen², weil eigene Vorstellungen wie Ideen eingebracht werden müssen (produktiv und rezeptiv) – und damit die ganze Person einbezogen ist. Und weil der ganze Mensch vereinnahmt und die volle Aufmerksamkeit im ästhetischen Tun gebunden ist, schafft die ästhetische Bildung über Materialerfahrung, Körpererfahrung und den gestalterischen Ausdruck Bodenhaftung und Realitätsbezüge. Es wird ein Sinnbezug zur sichtbaren Welt hergestellt und das Selbst dort positiv verankert. Auch im Rezeptionsprozess ist die subjektive Beteiligung entscheidend, denn Bildende Kunst, Literatur, Theater präsentieren ebenso wie Werbung, Medienbilder, Musikvideos usw. immer auch Lebensmuster und Rollenbilder, das heißt, es werden Identifikationsfiguren oder Lebensentwürfe dargestellt, mit denen Jugendliche sich auseinandersetzen können (und natürlich auch ohne Kunstunterricht tun). Aber wir können im Kunstunterricht neue und andere Leidenschaften anregen – durch die Wahrnehmung von Glück und Leid, Liebe und Hass usw. in den jeweiligen Artefakten.

Eigeninitiative und Kreativität

Die ästhetische Bildung als sinnlich fundierte Art und Weise der Welterkenntnis besitzt eine besondere Nähe zur innerpsychischen Verfasstheit und Entwicklung der Person, weil der Sinneswahrnehmung und dem Denken in Bildern ein entscheidender Anteil an der Konstitution des Selbst zukommt. Denn bei allen bildnerischen Tätigkeiten werden letztlich Wirklichkeitsszenarien entworfen, es eröffnen sich bildnerische Möglichkeiten zum Anderssein, zum Probehandeln und zur Antizipation von Wirklichkeit. Und nicht nur um bedeutsame Kulturleistungen hervorzubringen, sind eigenständige Ideen, flexibles Denken und individuelle Entfaltungsmöglichkeiten erforderlich, generell benötigt die Persönlichkeitsentwicklung kreative Kräfte. Gerade um den Übergang in die Erwachsenenwelt zu meistern, sind Eigeninitiative, Ideenreichtum und Selbstbestimmtheit erforderlich. Denn es gibt viele offene Optionen, das Leben selbst zu gestalten, und es bedarf des Mutes, neue Wege zu gehen. So ist es eine enorme Chance, dass wir im Fach Kunst die kreativen Kräfte unserer Schülerinnen und Schülern fördern können.

Kreativität ist nicht nur der Motor, ein Produkt hervorzubringen, sondern auch die Kraft, sich aktiv ein Bild von der Welt zu machen, eine eigene Welt zu entwerfen und das Leben selbst zu gestalten – zunächst vielleicht nur probeweise: Optionen für das eigene Leben können ausgelotet werden. So kann Kreativität helfen, sich

in heterogenen Welten zu positionieren. In der Kreativitätsforschung³ werden als Merkmale für Kreativität sieben Kriterien genannt: 1.) die *Sensitivität* (Empathie für das Problem oder die Situation), 2.) die *Fluktualität* (viele Einfälle, Denkflüssigkeit), 3.) die *Flexibilität* (Qualität und Unterschiedlichkeit der Ideen), 4.) die *Originalität* (unkonventionelle Ideen oder ungewöhnliche Werkzeugnutzung, innovative Lösungen), 5.) die *Komplexitätspräferenz* (Vielschichtigkeit, Durchdringung des Sachverhalts), 6.) die *Elaboration* (Unterscheidung guter, schlechter Ideen, Einbinden von Kenntnissen, klassifizieren, einordnen, ausarbeiten) und 7.) die *Ambiguitätstoleranz* (Frustrationstoleranz, unterschiedliche Perspektiven, Humor).

Um Kinder und Jugendliche in ihren kreativen Fähigkeiten zu fördern, ist es notwendig festzustellen, in welchen dieser Bereiche ihre Stärken und Schwächen liegen.⁴ Mögliche Beobachtungskriterien, um ein besonderes Vermögen diagnostizieren zu können, sind u.a.:

- Zeichnet sich die Problemlösung durch hohe Ideenflüssigkeit aus oder durch Unterschiedlichkeit der Ideen, durch Ausdauer und Konzentration oder durch Durchhaltevermögen, Mut, anderes darzustellen (Ambiguitätstoleranz), Einfühlungsvermögen ...?
- Welche Ausdruckspräferenzen (zeichnen, malen, bauen, formen, konstruieren, szenisches Spiel ...) liegen vor? Welche Materialvorlieben oder Farbpräferenzen gibt es?
- Existieren Darstellungsvorlieben (bei welchem Stand der bildnerischen Entwicklung)?
- Gibt es Präferenzen für Kunst- und Umweltbetrachtung (historische Geschichten, Lebenswelt, Architektur usw.)
- Welche Vorgehensweise wird bei den Gestaltungsprozessen bevorzugt (z.B. äußere Wirklichkeit beobachten und diese exakt darstellen oder innere Bilder, Fantasien, Visionen wahrnehmen und gestalterisch ausdrücken)?
- Wird gerne experimentiert? Ist der Strich suchend oder klar, zurückhaltend oder expressiv?

Dass die Kreativitätsförderung ein Aspekt kunstdidaktischen Handelns ist, ist in zahlreichen kunstdidaktischen Publikationen seit Beginn der Kreativitätsforschung Mitte des 20. Jh. verankert,⁵ obgleich die Merkmale einer kreativen Person vorrangig außerfachliche Fähigkeiten beschreiben. Dennoch ist es für die Frage nach dem potenziell autonomen Gegenstandsfeld der Kunstdidaktik bzw. nach den Charakteristika ästhetischer Bildung außerordentlich interessant, dass Kunstlehrkräfte zweifellos für sich in Anspruch nehmen, mit dem praktischen Gestalten kreative Kräfte zu schulen.

Außerdem heißt es, dass Kinder und Künstler in besonderem Maße kreativ sind, wobei gemeint ist, dass sie spezifische Merkmale einer kreativen Person aufweisen – wie z.B. Neugierde und Experimentierfreude, Einfallsreichtum Intuition, überbordende Fantasie, Selbstvergessenheit im Tun, Unkonventionalität und Flexibilität im Denken. Sie suchen Widerstände und Grenzen, und sie denken mit bildnerisch-ästhetischen Mitteln über Wirklichkeit nach. Der Kunstunterricht lässt mit seinen spezifischen Gegenstandsfeldern zu, dass diese kreativen Verhaltensweisen zum Vorschein kommen, so dass sie aktiv unterstützt und gefördert werden können. So bleibt festzuhalten, dass das prozessuale, kreative Vorgehen in Produktion und Rezeption – gestützt vom ästhetisch geprägten Inhaltsfeld – eine Handlungskompetenz meint, die als »Kreativität« tief im Subjekt verankert ist. Diese Kreativität zu entwickeln – darin liegt das Potenzial des Kunstunterrichts, woraus sich ein gravierender Unterschied zu anderen Fächern ergibt, die eine Kreativitätsförderung nicht beanspruchen.

Ästhetische Erfahrung und Sinnkonstruktion

Um der Besonderheit des kunstdidaktischen Gegenstandsfeldes noch ein Stück weiter nachzugehen, lohnt auch ein Schlaglicht auf die Spezifik jener ästhetischen Erfahrung, die nur im Dialog mit den Ausdrucksformen Bildender Kunst gewonnen werden kann. Diese ästhetische Erfahrung basiert auf der singulären Struktur eines künstlerischen Objekts: »Ästhetische Erfahrung im engeren Sinn unseres Verhaltens zur Kunst wurzelt in der ästhetischen Qualität von Erscheinungen der Dingwelt, in denen ein Vorgang zum Gipfel, eine Erfahrung zur Erfüllung gelangt ...«⁶. Als Gegenstände ästhetischer Erfahrung sind die materielle Substanz, der am Werk sichtbare Produktionsprozess, die Gestaltung und deren Sinnhaftigkeit sowie die künstlerischen Bezugssysteme zu bezeichnen. Das Spezifische der ästhetischen Erfahrung im Umgang mit Kunstwerken wird aus kunstwissenschaftlicher Perspektive mit dem Begriff der Anschauung charakterisiert, die sich nicht nur auf den visuellen Sinn beschränkt, sondern vielmehr einen nichtbegrifflichen, holistischen Zugriff meint. Die Identität eines Bildes liegt in seiner Anschaulichkeit, im »sinnlich organisierten Sinn«⁷. Rezeptionsästhetisch gewendet formuliert Bättschmann: »Anschauung ist die produktive Tätigkeit des Subjekts am Bild.«⁸ Diese aktive Leistung des Betrachters im Prozess ästhetischer Erfahrung verortet Rüdiger Bubner zwischen den Polen Anschauung und Begriff.⁹ Gemeint ist ein »zwangloses Spiel der Reflexion«¹⁰, das sich zwischen den begrifflich nicht fassbaren ästhetischen Phänomenen und den Versuchen, diese Wesenszüge verbal zu erläutern, bewegt: »Flüchtete sich die Reflexion in den Begriff, so gäbe sie die Basis der ästhetischen Erfahrung auf und tauschte das Reich der Kunst gegen die Selbstgewissheit des Denkens. [...] Die begriffliche Aussage verfremdet die Lebendigkeit

der Begegnung mit Kunst, so dass die Reflexion von der Leere des abstrakten Begriffs wieder zur Unmittelbarkeit der Anschauung zurückstrebt. Dort vermeinte sie doch zu haben, was der Begriff nicht zu fassen imstande ist.«¹¹

Ausgangspunkt der ästhetischen Erfahrung am Werk ist der subjektive Zugang, der nicht nur durch Motiv oder Material, Komposition oder Farben, Produktionsverfahren, Handlungsvollzüge, kunstgeschichtliche Bezüge ausgelöst wird, sondern auch Offenheit und Aktivität beim Betrachter erfordert. Die subjektiv bedeutungsvollen Empfindungen, Erfahrungen und Assoziationen bilden Anknüpfungspunkte für die weitere Begegnung mit dem Werk: Sinnstiftende Deutungsbewegungen tragen in Korrespondenz mit der Werkstruktur zum Erschließen des Sinns bei. Dabei sind die Deutungen keineswegs beliebig, sondern an die materiellen, kompositorischen und motivischen Vorgaben des künstlerischen Objekts gebunden. Die einfallsreiche Konstruktion von Sinn erfordert geistige Tätigkeit, das Erfassen anschaulicher Strukturen, das Zuordnen, Kontexte bilden, Sinn stiften, Begriffe finden, wieder fallen lassen, staunen, Neugierde, Widerstand, Versenkung – sowohl im Rezeptions- als auch im Produktionsprozess. Dies verlangt die Aktivität des Subjekts.

Die Kommunikation über ein Werk geschieht vorwiegend sprachlich. Doch auch wenn der ästhetisch produzierte Sinn nicht direkt in Sprache übersetzbar ist, trägt der Austausch durch die weitergehende Beschäftigung zum tieferen Verständnis des Kunstwerks bei. Insbesondere die prozessuale Konstitution des Sinns durch den Rezipienten, in die auch die eigenen Produktionserfahrungen eingehen, ist Bestandteil der ästhetischen Erfahrung. Das heißt: Ohne subjektive Beteiligung kann sich kein Sinn erschließen. Die beim Betrachter erforderliche Aktivität und die subjektive wie emotionale Beteiligung sind entscheidende Elemente der Sinngenese.

Künstlerische Praxis und ästhetisches Denken

Wesentlicher Anteil an der ästhetischen Erfahrung kommt dem Lustgewinn und den Kompetenzgefühlen, die durch kreatives Tun entstehen, zu. Um diese fundamentale Bedeutung der bildnerisch-ästhetischen Erfahrung in Lehr-/Lernprozesse überführen zu können, ist die eigene bildnerische Produktionserfahrung der Lehrenden unverzichtbar. Die praktische Basis der Lehrkräfte – als Voraussetzung, um bildnerische Gestaltungsprozesse anstoßen und reflektieren zu können, – mag ein weiterer Aspekt sein, der die Spezifik kunstdidaktischer Methoden charakterisiert. Damit verbunden ist, dass leibgebundenes ästhetisches Denken als ein Erkenntnismodus zu vermitteln ist, der auf Fantasie und Einbildungskraft, Symbolisierungsfähigkeiten und Anschauung rekurriert.

Die Verknüpfung der ästhetischen Erkenntnis mit dem subjektiven Ausdrucksbedürfnis im Gestaltungsprozess hebt das Erfahrene auf ästhetischem Weg nochmals in das Bewusstsein. Tritt zur Erfahrung die Reflexion, das Einordnen, Strukturieren, Kategorisieren von Erfahrenem in subjektiv bedeutsame Kontexte, werden Prozesse ästhetischer Bildung angebahnt. Als Äquivalent zum rational orientierten Weltzugang wird der anschauliche, emotional geprägte Zugriff auf die Wirklichkeit ausgebildet, der zum Erschließen und Verstehen, Genießen und Sich-vergnügend-Aneignen von künstlerischen, musikalischen und literarischen Werken befähigt. Eine besondere Eignung für Unterricht kommt deshalb Kunstwerken zu, die einen subjektiven Zugang möglich machen und bei denen sich Schülerinteressen und Vermittlungsintention verbinden. Der Aufforderungscharakter von Materialien und künstlerischen Verfahren, Bildergeschichten, Bezüge zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, neue Wahrnehmungserlebnisse und Differenzenerfahrungen, der Reiz des Fantastischen o.a. Kriterien können sinnvolle Anknüpfungspunkte zur Auseinandersetzung bieten und somit erkenntnisleitend in Rezeption, Produktion und Reflexion wirken.¹²

Um zu ermöglichen, dass der Umgang mit Bildern der Kunst subjektiv bereichernd ist, bedarf es der unterrichtlichen Hinführung. Ebenso wie das Anknüpfen an Bekanntes die ästhetische Erfahrung am Werk motiviert, bietet das Fremde, die Differenz zum Anderen Anlass und Reiz zur Auseinandersetzung. Kinder wie Jugendliche versuchen, ausgehend von ihrem Erfahrungsfundus und ihren Wissenskontexten dem Ungewöhnlichen nachzugehen, um sich persönlich das künstlerische Objekt zu erschließen. Das Ungleiche, Nicht-Identische¹³ befähigt zu Wahrnehmungserweiterungen und sinnstiftenden Überlegungen. Mit den unkonventionellen oder historisch wenig bekannten Kunstobjekten tritt scheinbar Vertrautes in neuen Kontexten entgegen. Darüber hinaus erfordern die künstlerische Verdichtung und die Vielschichtigkeit des Werks die intensive Beschäftigung mit dem fremden Anderen. Rumpf¹⁴ erklärt das »Unvertrautmachen« von Erfahrung durch das Verrücken der Perspektive zu einem wichtigen pädagogischen Mittel, um Wahrnehmungserlebnisse zu erzeugen, die zur Aus- und Umbildung von Erkenntnisstrukturen und der Möglichkeit und Fähigkeit des Anderssein-Könnens beitragen.

Indikator: Subjektorientierung

Konsequenz dieser Überlegungen ist, dass die Subjektorientierung als maßgeblicher Indikator für kunstdidaktische Methoden ästhetischer Bildung bezeichnet werden kann – die subjektiv bedeutsame Erfahrung künstlerischer Praxis und ästhetischen Denkens der Lehrperson eingeschlossen. Daraus wiederum folgt die einfache Frage:

Wie könnte ein Kunstunterricht aussehen, der sich zum Ziel gesetzt hat, subjektive Bedeutsamkeit herzustellen?

Um bildungswirksame Lernprozesse anzustoßen, bedarf es nicht nur der Subjektorientierung, sondern zahlreicher weiterer Faktoren. Beispielsweise muss bekannt sein, welches Vorwissen die Schülerinnen und Schüler haben – das bezieht sich sowohl auf die bildnerische Entwicklung, wie auch auf das Verstehen von Bildern und auf die Kenntnisse um Kunst. Die Schülerinnen und Schüler dürfen weder unter- noch überfordert werden. Die Lerninhalte sollten altersangemessen sein, was bedeutet, dass der Lernstoff das Potenzial beinhalten sollte, einerseits einen kognitiven Konflikt auszulösen und andererseits eine emotionale Einbindung zu ermöglichen. Das Auslösen eines kognitiven Konflikts und die emotionale Einbindung sind maßgebliche Kriterien aus der Unterrichtsqualitätsforschung.¹⁵ Ein kognitiver Konflikt wird etwa durch eine Aufgabenstellung ausgelöst, z.B. einen Regenschutz für das Fahrradfahren zu entwickeln, der Beweglichkeit und Sichtfreiheit erlaubt, aber keine Kosten erzeugt. Gerade die emotionale Einbindung der Person kann im Kunstunterricht besonders gut geleistet werden – durch Lebensweltbezüge, durch die Thematisierung innerer Welten, durch die Befriedigung des Ausdrucksbedürfnisses etc. Mit der eigenen Zufriedenheit darüber, dass etwas geleistet wird – einerseits am eigenen Darstellungsanspruch gemessen, andererseits an der Wertschätzung, die durch andere Personen gewährt wird, erfahren die Lernenden die Wirksamkeit und das Besondere ästhetischer Bildungsprozesse – nicht nur in Bezug auf das gestalterische Tun, sondern auch hinsichtlich des Verstehens anderer Kunst und Kulturen. Denn die Identifikation mit der eigenen kulturellen Herkunft und die Auseinandersetzung bzw. das Spiegeln des Selbst im Anderen wie etwa dem künstlerisch und kulturell Ausgedrückten erlauben die emotional getragene Reflexion.

Neben dem emotionalen Lernen und der kognitiven Aktivierung existieren in der Forschung zur Unterrichtsqualität¹⁶ einige weitere Kriterien – Strukturiertheit und Klassenmanagement etwa, was heißt, die vorhandene Unterrichtszeit auch optimal als Lernzeit zu nutzen. Klarheit und Nachvollziehbarkeit, was Ziele und Inhalte des Unterrichts betrifft, wären weitere Aspekte ebenso wie die Allgegenwärtigkeit, was heißt, die Lehrkraft sollte allgegenwärtig auf die Schüler eingehen, um diese optimal zu fördern, also alle Bedürfnisse gleichzeitig im Blick haben, Störungen vermeiden, Material und Werkzeuge parat haben – um nur einige Beispiele zu nennen.

Solche Qualitätsmerkmale für guten Unterricht werden in kunstpädagogischen Diskursen weitgehend ignoriert, suggerieren sie doch, dass hierdurch Freiräume zur künstlerischen Entfaltung eingeschränkt werden, dass die Ideenentwicklung durch

klare Strukturen leidet, oder dass damit eine enge methodische Anleitung zum praktischen Tun einhergeht. Dies ist aber keineswegs zwangsläufig der Fall: Oftmals ergeben sich gerade Freiräume durch klare Organisationsstrukturen wie Materialangebote, Präsentationsformen, Besprechungsrituale oder Regeln, die z.B. einen gefährlichen Werkzeuggebrauch erst ermöglichen. Wenn es gelingt, die Schülerinnen und Schüler mit didaktischem Geschick emotional und kognitiv zu fassen zu kriegen, dann können sie Neues in bestehende Wissensstrukturen einbetten, eigenständige Ideen entwickeln und diese gestalterisch umsetzen. Und wenn Gelerntes dann auch angewendet wird, zeigt sich, dass kunstdidaktische Methodenkompetenz angebahnt werden konnte.

Kunstdidaktisches Methodenlernen zeichnet sich dadurch aus, dass die Fachgegenstände zu unkonventionellem, experimentellem, provokativem und flexiblem Denken auffordern. Mit einer Subjektorientierung, die sich in der Intensität kreativen Gestaltens ebenso zeigt wie in dem emotional getragenen Umgang mit Kunstwerken, können Umstrukturierungsprozesse initiiert werden, die das Spezifische ästhetischer Bildungsprozesse im kunstdidaktischen Gegenstandsfeld beschreiben.¹⁷

¹ Vgl. Bernd Kleimann: Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen. München 2002; Martin Seel: Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff ästhetischer Rationalität (Originalausgabe 1985), Frankfurt/M. 1997.

² Vgl. Constanze Kirchner/Johannes Kirschenmann/Monika Miller (Hgg.): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven, München 2010.

³ U.a. Siegfried Preiser/Nicola Buchholz: Kreativität. Ein Trainingsprogramm für Alltag und Beruf (2. Auflage), Heidelberg 2004; Manfred Wagner: Kreativität und Kunst, in: Walter Berka/Emil Brix/Christian Smekal: Woher kommt das Neue? Kreativität in Wissenschaft und Kunst, Wien u.a. 2003, S. 51–84.

⁴ Vgl. Constanze Kirchner/Georg Peez: Praxis Pädagogik: Kreativität in der Grundschule erfolgreich fördern, Braunschweig 2009.

⁵ U.a. Wilhelm Ebert: Kreativität und Kunstpädagogik, Düsseldorf 1973; Rudolf Seitz: Phantasie und Kreativität. Ein Spiel-, Nachdenk- und Anregungsbuch, München 1998.

⁶ Hans Robert Jauss: Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik, Frankfurt/M. 1991, S. 192.

⁷ Gottfried Boehm: Bildsinn und Sinnesorgane (Erstveröffentlichung 1980), in: Jürgen Stöhr (Hg.): Ästhetische Erfahrung heute, Köln 1996, S. 149.

⁸ Oskar Bätschmann: Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik (1. Aufl. 1984), Darmstadt 1988, S. 126.

- ⁹ Rüdiger Bubner: *Ästhetische Erfahrung*, Frankfurt/M. 1989, S. 36.
- ¹⁰ Ebd., S. 91.
- ¹¹ Ebd., S. 65.
- ¹² Constanze Kirchner: *Kinder und Kunst der Gegenwart: Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule*, Seelze 1999.
- ¹³ Jauß 1991 mit Bezug auf Adorno (s. Anm. 6).
- ¹⁴ Horst Rumpf: *Erfahrungswiderstand*, in: Wolfgang Zacharias (Hg.): *Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt*, Essen 1991.
- ¹⁵ Andreas Helmke: *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Seelze 2009.
- ¹⁶ Ebd.
- ¹⁷ Weitere Literatur: Constanze Kirchner: *Kinder & Kunst. Was Erwachsene wissen sollten*, Seelze-Velber 2008; Gundel Mattenklott/Constanze Rora (Hgg.): *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung*, Weinheim/München 2004; Christian Rittelmeyer: *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*, Oberhausen 2010; Horst Rumpf: *Bewegung und Phantasie als anthropologische Wurzeln ästhetischer Erfahrung und ästhetischen Lernens*, in: Gerhard Schneider (Hg.): *Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Prinzip*, Weinheim/Basel 1988.

Manfred Blohm

Vermessung des kunstpädagogischen Feldes unter Zuhilfenahme eines iPad

Vorüberlegung: Kunstpädagogik & Vermessen

Kunstpädagogik meint hier nicht allein das Schulfach Kunst, sondern umfasst ebenso das Fach als Studienfach, als Perspektive der didaktischen Forschung und Theoriebildung, als Forschungsgegenstand sowie als außerschulisches Lern- und Berufsfeld (Stichwort »Kunstvermittlung«). Um dieses komplexe Feld der Kunstpädagogik zu vermessen, benötigt man so etwas wie eine Maßeinheit oder zumindest eine Referenzgröße.

Der Begriff des »Vermessens« beinhaltet die Vorstellung einer Begrenzung, denn etwas zu vermessen, dessen Grenzen nicht auszumachen sind, würde von vornherein diese Tätigkeit unmöglich machen.

Man kann konstatieren, dass die Kunstpädagogik an ihren Rändern ausfranst und sich in andere Felder erstreckt. Und auch umgekehrt besetzen andere Bereiche Felder der Kunstpädagogik. Am deutlichsten wird dies am Streit um die Bildmedien wie Fotografie, Film, digitale Bildkontexte, in denen die Kunstpädagogik mit der Germanistik ebenso streitet wie beispielsweise mit dem Fach Geschichte. Insofern ist es relativ schwierig, Vermessungspunkte an den jeweiligen Grenzen festzulegen. Aus dem gleichen Grund ist es fast ebenso schwierig, den Kern dessen, was Kunstpädagogik ist, zu definieren. Schaut man sich beispielsweise die Lehrpläne für die Schulen an, so finden sich weite Felder, die um die Begriffe »Bild«, »ästhetisch«, »bildnerisch«, »kreativ« und »Kunst« angelegt und, um im Bild zu bleiben, von Kunstpädagog_innen beackert werden. Auch diese Kernfelder und Kernbegriffe werden immer wieder und zunehmend dagegen verteidigt, dass sie auch von anderen Fachkulturen beansprucht werden.¹

Aktuelle Tendenzen könnten darauf hindeuten, dass sich die Kunstpädagogik auf das engere Feld der künstlerischen Bildmedien und deren Vermittlung zurückzieht und die anderen Bereiche allenfalls mitberücksichtigt. Es geht dabei einerseits um die Frage von Fachidentität und andererseits um eine Einschätzung der Möglichkeiten des Faches Kunst an den Schulen.